

MODOS DE GESTÃO, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Maria Cecilia Lorea Leite

UFPel/Brasil

mcleite@gmail.com

Álvaro Moreira Hypolito

UFPel/Brasil

alvaro.hypolito@gmail.com

Resumo: O texto focaliza relações entre democratização da gestão, currículo e práticas pedagógicas, em uma investigação de abordagem qualitativa em escolas públicas municipais. Apresenta os dados relativos à Escola que mais progrediu em seu processo de democratização da gestão. Sinaliza que o modo de gestão democrático impulsionou mudanças e inovações no currículo e nas práticas pedagógicas e estas impulsionaram avanços na democratização da gestão. Apresenta um conjunto de práticas que podem ser consideradas como emergentes em termos de democracia e de inovação pedagógica.

Palavras-chave: gestão escolar; modo de gestão democrático; políticas educacionais; currículo integrado; práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Este texto focaliza as relações entre democratização da gestão escolar, currículo e práticas pedagógicas, tendo como referência uma investigação de abordagem qualitativa em desenvolvimento que visa analisar os modos e práticas de gestão em escolas públicas municipais de Pelotas, enfatizando as dimensões administrativa, pedagógica e financeira. A investigação busca também identificar os principais mecanismos de participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, bem como as estruturas de poder presentes na escola.

Os trabalhos da pesquisa, em sua segunda etapa, estão atualmente direcionados para o desenvolvimento de estudos de caso em três escolas. Foi possível identificar três modos de gestão predominantes no conjunto de escolas estudadas da Rede Municipal de Pelotas¹, tendo sido selecionadas as escolas que mais se identificavam com cada um desses modos, e codificadas como escolas A, B e C.

Neste trabalho são focalizados os dados da Escola A, a que mais progrediu em seu processo de democratização da gestão. Entre as características de seu modo de gestão, a Escola A apresenta um discurso pedagógico inovador, que em muito se aproxima do conjunto das políticas democratizadoras propostas pela Secretaria Municipal de Educação, na gestão 2001-2004. Considera-se que, anteriormente a esse período, a referida Escola já registrava

avanços na democratização da gestão, e este fato contribuiu para que esta se constituísse em ambiente favorável à ampliação democrática.

Os dados coletados evidenciam que a instituição propicia e incentiva a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na tomada de decisões em diferentes níveis. Salienta-se, neste aspecto, que a Escola A possui um Projeto-Político-Pedagógico, elaborado com a participação da comunidade escolar que busca, de forma explícita, a construção prática da democracia.

As demais instituições investigadas, a Escola B e a Escola C, que desenvolvem distintos modos de gestão, com níveis de democratização menos intensos em relação a Escola A, não serão objeto de estudo neste texto.

As análises dos dados dos grupos de discussão, realizados na primeira etapa da pesquisa, e dos estudos de caso nas escolas, demonstram que as políticas propostas pelo poder público não são assumidas linearmente, mas, ao contrário, são recontextualizadas, re-significadas, articuladas e re-articuladas.

Por meio de um estudo com base em Stephen Ball (1994), Basil Bernstein (1996;2000) e Laclau e Mouffe (1987), busca-se, neste trabalho, analisar as possíveis relações entre a democratização da gestão e as inovações curriculares e pedagógicas realizadas no contexto escolar da instituição mencionada, identificadas no âmbito da pesquisa em um contexto de resultados, estes, de acordo com Ball (1994; 2009), de primeira ordem.

Os estudos até agora desenvolvidos sinalizam que o modo de gestão democrática impulsionou mudanças e inovações no currículo e nas práticas pedagógicas da Escola A, e estas favoreceram avanços na democratização da gestão dessa Escola.

DEMOCRACIA, MODOS DE GESTÃO E INOVAÇÕES: ALGUMAS CONCEITUAÇÕES

Inicialmente, ainda que de forma sucinta, propõem-se algumas considerações em torno do conceito democracia. Para tanto, reportamo-nos, principalmente, às contribuições de Laclau e Mouffe (1987) sobre democracia radical, sobretudo pela análise teórica proposta por ambos a partir de dois conceitos básicos: o de “significante vazio” e o de “paradoxo da democracia”.

No primeiro conceito, os autores trabalham com a noção de pulverização de sentidos produzida pela proliferação de significados e práticas entendidas como democráticas. Analisam inicialmente a inexistência atual de um consenso em torno do conceito de

democracia em decorrência do declínio das metanarrativas e dos antagonismos políticos e sociais modernos, tais como direita e esquerda, dominantes e dominados, entre outros. A inexistência de um espaço político unificado e a pluralidade e indeterminação do social abrem espaços para novas significações acerca da democracia, esvaziando-se de sentidos.

Para ilustrar esta tese, convém lembrar os diferentes modos de gestão escolar anunciados como democráticos, mas que, não raro, apresentam práticas que revelam concepções conservadoras, ou os diferentes sentidos de democracia assumidos no campo político e que, igualmente, apresentam ações que flagrantemente se distanciam do ideário democrático.

Como parte da indefinição, pluralidade e indeterminação do social, os paradoxos se evidenciam. Assim, na mesma proporção em que se criam novas formas e espaços de subordinação, crescem as formas e arenas de lutas democráticas e pela ampliação de direitos.

Assim, para os autores, a democracia radicaliza-se pelo deslocamento do campo universal e político para as matizes culturais,

El discurso de la democracia radicalizada ya no es más el discurso de lo universal; se há borrado el lugar epistemológico desde el cual hablaban las clases y su sujetos universales, y ha sido sustituido por una polifonía de voces cada una de las cuales construye su propia e irreductible identidad discursiva (1987, p. 215).

As análises de Laclau e Mouffe acerca da democracia revelam a complexidade do tema e a impossibilidade de se adotar um conceito hermético, onde o seu contrário poderia ser considerado anti-democrático.

Entretanto, alguns movimentos teórico-práticos podem ser evidenciados como ascendentes em favor da democracia. Para fins deste estudo, elegeram-se duas categorias como sendo centrais para a análise da intensidade democrática dos modos de gestão das escolas estudadas: autonomia e participação.

Desta forma, definidas as categorias que orientam a análise da intensidade democrática, cabe explicitar o que se entende por “modos de gestão”. De acordo com Leite e Hypolito (2009, p.1), podem ser compreendidos como “as formas de produzir a organização escolar”, incluindo, assim, “as relações políticas e os mecanismos de poder envolvidos nas práticas pedagógicas da comunidade escolar, as concepções e práticas curriculares, bem como todas as formas de organização do processo de trabalho na escola”. Esta conceituação de modos de gestão, segundo os autores, pode ser utilizada para diferenciar do uso de termos como *modelos* e/ou *tipos* de gestão, que tendem a classificações pouco flexíveis e baseadas em tipos ideais. A descrição de modos de gestão desafia à realização de uma análise mais

contingente, à atenção à dinamicidade e ao hibridismo das práticas emergentes e das possíveis ausências nas práticas de gestão.

Considera-se currículo como o conjunto das experiências de conhecimento proporcionadas aos estudantes na escola, envolvendo relações de poder, controle, saber e conhecimento (SILVA, 2002, p. 184). Nesta perspectiva, também confluem as teorizações de outros autores sobre o tema, como é o caso de Basil Bernstein, entendendo que o currículo se estabelece entre relações de poder e saber, discurso, controle e regulação, que se entrecruzam no currículo. Além disso, é importante lembrar que, por meio do currículo, são produzidas capacidades e habilidades, não dissociadas de relações de poder relevantes e significativas no processo de formação de subjetividades sociais (SILVA, 2002, p 200-201).

No que diz respeito às práticas pedagógicas, compreende-se nesse conceito as práticas de organização, as práticas discursivas e de transmissão que constituem a ação pedagógica da escola. Cabe registrar nesse sentido que, em nosso recorte investigativo, as práticas pedagógicas não se limitam ao que acontece na sala de aula. Tal posição embasa-se na concepção ampla de prática pedagógica em Bernstein (2000), que a considera como “um contexto social fundamental por meio do qual se realiza a produção e a reprodução culturais”. Ao reportar-se à amplitude desta definição, o autor explicita que seu conceito de prática pedagógica não se restringe às relações que ocorrem nas salas de aula, tampouco nas escolas, e que, nesse sentido, o modelo de descrição propiciado por sua teoria tem a finalidade de abarcar diferentes instâncias de reprodução cultural.

Por outro lado, é importante observar, que a teoria bernsteiniana favorece a análise de dimensões temporais e espaciais das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, além daquelas relacionadas aos conteúdos e avaliação. Assim, no estudo em desenvolvimento, identificaram-se inovações em relação aos tempos da organização curricular, com períodos de aula mais longos em relação a outras escolas da mesma rede, bem como a destinação de tempo para o preparo das aulas, especialmente referente ao grupo de professores que participam diretamente da disciplina “Projeto Integrado – P.I.”, que será focalizado neste texto.

POLÍTICAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA E SEUS EFEITOS EM DIFERENTES CONTEXTOS

Se, por um lado, a gestão democrática está definida como princípio da educação nacional e foi incentivada em programas da política municipal da cidade focalizada, por outro,

mediante os dados da pesquisa, percebem-se, nas práticas de gestão das Escolas investigadas, diferentes formas e níveis de participação da comunidade escolar, distintos níveis de relações/interações entre os sujeitos da Escola e entre esta e outros órgãos e contextos definidores/produtores de políticas, bem como com a comunidade mais ampla.

A implantação de determinadas políticas são operacionalizadas em diferentes contextos e por sujeitos diferentemente posicionados, tanto no sistema escolar como na sociedade. Ball argumenta que as políticas sociais se realizam em diferentes contextos e indica que a análise dessas políticas implica a avaliação de seus efeitos (1994, p. 26). As políticas educativas são bastante complexas e impõem uma análise entrelaçada, que supere os modelos de análise linear simples. Nessa linha de argumentação, Ball mostra que essas políticas operam em determinados contextos, enfatizando três diferentes contextos analíticos não hierarquizados: o contexto de influência, o contexto da produção da política como texto e o contexto da prática.

Ball identifica que se deve atentar para diferenças entre seus efeitos, de primeira e de segunda ordem, em um contexto de resultados, tanto em termos práticos quanto teóricos (1994, p. 25-26). Os efeitos primários referem-se a mudanças que ocorrem no contexto da prática, que podem ser evidenciados nos diferentes locais e no sistema como um todo. Os impactos dessas mudanças sobre os padrões de acesso social, justiça e oportunidades estão relacionados aos efeitos de segunda ordem. De acordo com o autor, outro contexto deve ser articulado a essa análise, que é o contexto da estratégia política, cujo foco relaciona-se com a formulação de estratégias para as atividades sociais e políticas que efetivamente vão lidar com as desigualdades.

Como esses contextos atuam em diferentes níveis recontextualizadores, é possível que um dado contexto, para uma política macro, seja considerado contexto da prática, mas pode se metamorfosear em contexto de influência para uma política mais micro. Os contextos não são hierarquizados e estão interrelacionados.

No caso da Escola A, a qual se identifica, como foi mencionado, com um modo de gestão democrática, procurou-se relacionar modo de gestão, currículo e práticas pedagógicas, discutindo tais aspectos operando no contexto da prática.

Nos estudos da Escola A, foi possível perceber um forte grau de autonomia em relação às políticas municipais. Nesta instituição é fácil de ser identificada a existência de um projeto político-pedagógico, oriundo de debates, de confronto de idéias, de algumas convicções assumidas coletivamente, passível de ser reavaliado, de acordo com os diagnósticos e as análises realizadas periodicamente. O projeto pedagógico da Escola é o que

a caracteriza e a distingue das demais, dando-lhe identidade. Portanto, a Escola reitera a sua importância e, há mais de quinze anos, valida, avalia, reconstrói, consolidando este projeto que tem sobrevivido a muitas administrações municipais. Isso demonstra que a escola faz a sua autonomia operar e funcionar a favor da comunidade escolar e do seu projeto pedagógico.

Nas observações realizadas fica ressaltado que a autonomia escolar consegue fazer com que a escola se mantenha relativamente independente de propostas/políticas que, seguidamente, mudam de orientação, de acordo com as diferentes administrações. Tal fato leva a formular a hipótese de que quanto maior o grau de autonomia, menor o grau de interferência do contexto de influência, o que está associado e correlacionado com o grau de definição, legitimidade e articulação do projeto pedagógico junto à comunidade escolar.

Como já mencionado, essa autonomia exercida e esse distanciamento saudável do discurso oficial, elaborado no contexto de influência, também repercute na democratização da gestão da escola, podendo-se afirmar que esta é parte integrante da gestão democrática e talvez não pudesse ser vislumbrada sem uma prática democrática organizada.

A Escola A vincula-se a um projeto de educação que se aproxima do que se tem chamado de escola democrática. Da mesma forma que outras experiências, tais como Escola Plural, em Belo Horizonte, ou Escola Cidadã, em Porto Alegre, o caminho curricular proposto seguiu abordagens mais integradoras e articuladas a partir de eixos de interesse, núcleos temáticos, ou outras formas de designação para a organização curricular (HYPOLITO, 2008). O que importa aqui é que todas essas experiências seguem um modo de ruptura com a estrutura disciplinar, associado com a partilha do controle das regras de ordem discursivaⁱⁱ entre professores, alunos, coordenadores, e pais.

É importante destacar que modos de gestão podem implicar em diferentes modos de ensinar, e em diferentes discursos pedagógicos. Nessa linha de argumentação, apresentou-se como produtiva a teorização de Bernstein (1996; 2000) para subsidiar os estudos sobre gestão na instituição escolar. Tendo como foco as regras subjacentes à construção social do discurso pedagógico, a teoria bernsteiniana possibilita a investigação de agências ou instituições educacionais, seus discursos e práticas.

Ainda, como afirma Lopes (2006), com base na teoria de Stephen Ball, as definições políticas em uso no contexto da prática, não se constituem mera reprodução das definições políticas pretendidas ou reais, “há limites e possibilidades nas escolas, para essas produções”, relacionados aos conteúdos de mudança em que atuam, às contingências, aos compromissos e à sua história (LOPES, 2006, p. 149).

É complexo o processo de traduzir políticas em práticas, como argumenta Ball, em

entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009). Segundo o sociólogo inglês, estas são compostas de muito mais do que a soma de uma gama de políticas, são permeadas de valores locais e pessoais e, assim, envolvem intertextualidade, implicam em decisões, expectativas, disputas, acordos, estabelecimento de consensos possíveis.

É interessante, nesta linha, recuperar alguns aspectos da história da instituição escolar em foco. A Escola A foi criada no final dos anos 20 do século passado, como Escola Rural, pelo intendente do município de Pelotas, identificando-se atualmente como Escola Municipal de Ensino Fundamental.

Durante muitos anos, a Escola viveu a experiência de ter seus diretores indicados pelo Poder Público Municipal. Bem conceituada no município, a Escola destacava-se no cumprimento de suas tarefas e pelas boas relações com a comunidade escolar.

Em 1982, quando, em Pelotasⁱⁱⁱ, houve a primeira eleição para diretores das escolas públicas municipais, a instituição escolar vivenciou período de grandes conflitos, destacando-se entre os conflitos as dificuldades de relações com a comunidade, a deteriorização do espaço físico, e a indisciplina dos seus estudantes.

Considerando incompatível com as normas estabelecidas a candidatura da então diretora pelo fato de esta ser aposentada, e diante de problemas de relacionamento entre os integrantes da comunidade escolar, a Secretaria Municipal de Educação impugnou a urna e interveio na Escola A.

No início de 1989, a Escola A inicia uma nova fase, a partir da designação de um diretor/interventor que, além de conhecimento e sensibilidade, tinha experiência de Educação nas classes populares. Com o seu afastamento, em 1990, foi realizado novo processo eleitoral. A diretora eleita, por sua vez, não só deu continuidade às iniciativas positivas de seu antecessor, mas também liderou alguns avanços, como mudanças administrativas e pedagógicas, bem como reformas na área física da Escola. A participação dos pais dos estudantes nos debates sobre as dificuldades da instituição, nas reflexões sobre novos projetos, e sobre melhorias, contribuiu para que passassem a se sentir integrantes da instituição. Tal fato se refletiu de forma positiva na assiduidade dos pais em reuniões e na qualidade das relações entre os integrantes da comunidade escolar. Reflexos positivos dessas medidas foram identificados, inclusive, no desempenho dos estudantes.

A nova diretora, eleita em 1994, incrementou a parceria da Escola com a comunidade e definiu ações com o objetivo de diminuir os índices de evasão. Assim, foram criados no contexto da Escola A alguns projetos afinados com o cotidiano da instituição, que propiciassem a participação efetiva da comunidade escolar e atendessem às suas necessidades

e aos seus interesses. Como exemplo, uma das professoras entrevistadas da Escola A citou a realização de oficinas pedagógicas, o trabalho do clube de mães, a gincana do lixo, a campanha da paz, as reuniões de entrega de boletins, as palestras promovidas com especialistas na área da educação e da saúde.

A Escola seguiu, nos anos subseqüentes da década de 90 e nos anos 2000, sua trajetória com base na vivência de seu Projeto Pedagógico, com ênfase na educação pública de qualidade, na gestão democrática e participativa, no pensar e decidir coletivamente, com o desenvolvimento de algumas iniciativas e estratégias importantes.

Entre as iniciativas, destaca-se que, em 1997, bem antes do Projeto Político Pedagógico ser exigido pela SME, com base na legislação pertinente, a Escola A construiu o seu primeiro Projeto Pedagógico, o qual, desde então, passa por sucessivas e periódicas avaliações no âmbito da instituição, de forma a atender suas necessidades e seus novos projetos e desafios.

A atual diretora da Escola, referindo-se a esse período, quando atuava como professora do ensino fundamental, lembra

- Por volta de 1997 houve a discussão do nosso primeiro Projeto Político-Pedagógico. Era o primeiro da rede, nem se falava sobre isto, aí as pessoas começaram a se identificar com a proposta da escola, foram ficando, indicaram outras (...), sabem que aqui se trabalha muito, o trabalho é sério, mas com muita luta para defender e garantir o nosso projeto (Entrevista. Jan/2010).

É interessante observar algumas questões norteadoras da avaliação do P.P.P., entre outras que surgem na trajetória da instituição: “[...] fortaleceu-se o trabalho coletivo? [...] Existe coerência entre o que está escrito no PPP da Escola e o que é feito[...]? O projeto leva os agentes da escola à reflexão sobre [a] cidadania que se constrói no cotidiano? “ (Projeto Pedagógico, 2006).

No que se refere a estratégias, pode-se citar as reuniões que visam incentivar debates entre os docentes acerca da importância de sua prática educativa e de sua qualificação, as reuniões gerais mensais, em que se debatem questões e problemas relevantes do cotidiano, as reuniões do Projeto Integrado, os conselhos de classe, a promoção de festas, passeios e comemorações. Nessa sua caminhada, a Escola A tem desenvolvido ações inovadoras, como é o caso do Projeto Integrado; o Projeto da Língua Estrangeira, com o oferecimento de aulas de Inglês, Francês e Espanhol, sendo que as aulas de Inglês e Francês são abertas à participação da comunidade; a ampliação do tempo dos períodos de aula, a partir da quinta série, de forma diferenciada das demais escolas da rede; a co-participação dos alunos nas avaliações das disciplinas e nas definições de conteúdos. Destaca-se, nesse processo de inovação, a inserção

das disciplinas de Filosofia para 5^{as} e 6^{as} séries e Ciências Sociais para as 7^{as} e 8^{as} séries. São muitos os projetos que a instituição desenvolve, entre eles podem-se citar, ainda, os de Flauta, Dança, Handebol, Voleibol, Basquete, Oficina de Criação Artística. Considerando os objetivos e os limites deste trabalho, optou-se por focalizar, dentre os projetos da escola, o Projeto Integrado.

O Projeto Integrado – P.I. objetiva o trabalho coletivo, propondo uma disciplina que oportuniza momentos de integração entre diferentes profissionais e conteúdos. Busca a transdisciplinaridade, numa escola onde o trabalho, de acordo com sua Proposta de Organização Curricular, não precisa ser realizado com o mesmo formato (2007, p. 4).

O trabalho no P.I. não exige dos professores um cumprimento de conteúdos pré-estabelecidos, pois quem dá o ritmo ao andamento dos trabalhos são os próprios alunos. A idéia da Escola é de que a preocupação não deve ficar vinculada somente à meta de vencer os conteúdos, mas dar um significado ao que é ensinado, ou seja, o que os alunos aprendem e porque aprendem.

O Projeto Integrado, que, atualmente, consta na base curricular da Escola como matéria obrigatória, oferecido a partir da 6^a série e estendendo-se também à EJA, teve origem em uma proposta que visava integrar algumas disciplinas a fim de tornar o ensino e a aprendizagem mais envolvente para os alunos.

O nome, Projeto Integrado, baseia-se na crença de que a integração entre professores, disciplinas, conteúdos e alunos é uma perspectiva importante na qualificação do ensino, na medida em que torna o conhecimento significativo e interessante para os alunos, favorecendo e ampliando as aprendizagens. Sua proposta de trabalho e formatação são distintas com relação aos demais planos de estudos das disciplinas que fazem parte da organização curricular da Escola, como por exemplo, carga horária semanal de três horas-aula, desenvolvida em um único dia, nos três primeiros períodos do turno em que a série funciona e regido por cinco professores. Se, por um lado, o projeto interdisciplinar pretende romper barreiras de disciplinas, por outro, no que se refere à seleção de conteúdos, dela participam os professores e os alunos ou, ainda, em caso de assunto que for reconhecidamente importante na dinâmica de fazer uma escola participativa, qualquer membro da comunidade escolar.

O trabalho no Projeto prioriza a busca do prazer da descoberta e da dúvida no ato de aprender, envolvendo, nesta situação, tanto estudantes como os professores. Os conteúdos ou temas desenvolvidos são definidos em reuniões pedagógicas no final de cada dia de aula do P.I., tendo como base referencial os Temas Transversais e a descoberta de eixos de discussão comuns entre os partícipes desse momento de trabalho.

É possível observar, nesse sentido, que, de acordo com a experiência focalizada, o diálogo entre conhecimentos disciplinares é acompanhado de processos participativos entre professores e estudantes, os quais compartilham do controle da prática pedagógica, não ficando, assim, adstrita às decisões dos professores ou de autoridade externa.

Entretanto, a diretora revela que este processo não ocorre sem luta. A cada início de ano a Secretaria de Educação volta a questionar a escola em relação à carga horária dos professores, especialmente dos que atuam no P.I. em virtude do tempo que estes dedicam à preparação das aulas e às reuniões de planejamento. A escola também é questionada reiteradamente pelo poder público em relação à validade da proposta e a necessidade de sua manutenção, considerando-a dispendiosa.

A avaliação por parecer descritivo, eliminando a atribuição de notas, é assinalada pela diretora da escola como outra inovação. Novamente é reafirmado o propósito da escola em perseguir um projeto pedagógico próprio, como é o caso também do apoio pedagógico para os casos de alunos com dificuldades de aprendizagem ou distorção idade/série.

Atualmente, a Escola A possui, aproximadamente, quatrocentos e onze alunos, e oferece os seguintes graus de ensino e séries: Pré-escola – Nível B; 1ª à 8ª série do Ensino Fundamental; Educação de Jovens e Adultos, 1ª/2ª e 3ª etapas, e o Projeto de Aceleração de Estudos, 5ª/6ª e 7ª/8ª séries; Sala de recursos que atende, em horário inverso ao das aulas, alunos com necessidades educativas especiais da própria escola e das escolas próximas.

Bernstein (2000) considera a Educação como uma instituição pública, basilar para a produção e reprodução das injustiças distributivas. Argumenta que aspectos relacionados à forma, aos conteúdos, ao acesso e às oportunidades da educação trazem consequências, e, entre outros aspectos, podem enfatizar ou comprometer possibilidades de afirmação, motivação e imaginação. Este parece ser o caso da Escola A, em que alunos, professores, gestores, pais, evidenciam auto-estima relacionada à possibilidade propiciada de gestão compartilhada e de projetos construídos conjuntamente.

O grupo de famílias da comunidade escolar desta instituição é bastante diverso, integrado por pessoas de diferentes raças, etnias, situação econômica e cultural. Na Escola há expectativas de que o trabalho conjunto possa se traduzir em benefícios para os alunos. Assim, são enfatizadas as participações de pais e alunos no Projeto *Re- pensando nossa Escola*, com reuniões trimestrais por turmas, onde é realizada uma avaliação da Escola, bem como a avaliação anual da instituição e das relações nela desenvolvidas, realizada mediante questionário.

No âmbito da instituição escolar, a teorização de Bernstein contribuiu para descrever o modo de gestão escolar, a classificação entre seu interior e o exterior, entre seus componentes curriculares, entre os diferentes segmentos da comunidade escolar, e no interior desses. Ainda, permitiu entender a lógica interna de práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola A, evidenciando a participação dos estudantes no controle, por exemplo, da seleção de conhecimentos de disciplinas curriculares. De acordo com os argumentos do sociólogo britânico, é possível afirmar que em uma Escola com classificação fraca entre as categorias de agentes e de categorias discursivas (disciplinas, conteúdos curriculares), os professores dialogam mais sobre o projeto pedagógico, sobre o próprio conhecimento. A organização dos docentes, estudantes e funcionários propiciada nessa condição estabelece, no contexto da Escola A, uma base de poder alternativa, maior autonomia institucional, de forma que as linhas de poder tendem a ser bem mais complexas do que em uma instituição escolar cuja classificação entre o exterior e o interior seja forte, com demarcação mais firme da hierarquia do conhecimento, entre as categorias discursivas do currículo, e as relações entre agentes. Nessa última hipótese, os docentes, por exemplo, não estariam incentivados a estabelecer vínculos entre si para dialogar sobre o Projeto Pedagógico da Escola, sobre suas práticas e os conteúdos que transmitem, ao contrário do que se observa de forma tão efetiva e produtiva na Escola A.

Neste aspecto, convém frisar que o nível de autonomia conquistado pela Escola A é preservado, apesar das mudanças de governo, graças às convicções partilhadas pelo conjunto da comunidade escolar, o que confere legitimidade ao projeto pedagógico e respalda a manutenção das inovações. Logicamente que sempre à custa de muita mobilização dos professores, pais e alunos que, de forma recorrente, precisam enfrentar oposições ou incompreensões, por parte do poder público, em relação aos seus projetos.

Isto fica evidente em vários momentos da entrevista com a diretora, como por exemplo, na fala a seguir:

- O que se consegue é sempre com muita luta, muito enfrentamento, contando com a participação e mobilização dos pais. [...] Eu nunca vi um governo com tantas normativas, imagina a gente numa reunião pedagógica lendo todas as normas que vêm da Secretaria, não sobra tempo para mais nada. (Entrevista. Jan/2010)

Bernstein define o currículo de integração, em que as fronteiras entre as categorias discursivas do currículo são tênues, havendo a presença de uma idéia integradora. Na escola pesquisada, é possível identificar um currículo no qual o conhecimento está composto por conteúdos inter-relacionados a partir de um conjunto de idéias centrais e os integrantes da

comunidade escolar envolvem-se em tarefas compartilhadas. Dessa forma, percebe-se nesta Escola características do desenvolvimento de uma prática pedagógica que tem objetivos comuns, com base em seu projeto pedagógico, e de critérios de avaliação semelhantes, que enfatizam o aprendizado de uma prática de democracia participativa.

Nessa direção, James Beane (2002), com base em sua abordagem investigativa, argumenta que o currículo integrado, elaborado em torno de problemas e questões significativas identificadas tanto pelos docentes quanto pelos discentes, contemplando possibilidades de integração pessoal e social e incentivando o trabalho colaborativo, a participação na própria seleção dos conteúdos estudados, de forma a enfraquecer fronteiras de categorias anteriormente fortemente classificadas, tende a resultar, segundo sua experiência de pesquisa, em melhores desempenhos dos alunos e em práticas mais democráticas na Escola.

Este tem sido um indicador que vem desafiando o grupo de pesquisa e no qual se tem investido nesta investigação. Observa-se, entre as três escolas estudadas, resultados mais positivos na Escola A, tanto no que se refere à melhor desempenho, menor evasão e menores taxas de repetência, quanto ao que se refere a práticas participativas e à gestão democrática.

Relacionando o currículo integrado a outras iniciativas educacionais que aliam práticas e políticas democráticas, Beane (2002, p. 100) observa que estes tendem a superar a força da autoridade centralizada e a enfatizar a planificação curricular partilhada pelos professores e estudantes em sala de aula, o que se entende em uma gestão democrática, inclua todos os espaços e âmbitos de decisão da Escola.

Tendo em conta o exposto, é possível afirmar que as análises até o momento desenvolvidas indicam que os avanços na democratização da gestão realizados pela Escola A tem repercutido no incremento de sua autonomia, da participação da comunidade escolar no currículo da Escola, bem como, tem impulsionado um currículo com características de integração e práticas pedagógicas inovadoras. Ainda, tal integração e tais práticas podem, no entendimento do grupo de pesquisa, estar implicadas com os resultados positivos demonstrados pela escola quanto ao desempenho escolar. Nesse sentido, o modo de gestão democrático construído pela escola apresenta um conjunto de práticas que podem ser consideradas como emergências em termos de democracia e de inovação pedagógica. A escola está atenta as possíveis ausências, o que faz com que haja embates constantes no cotidiano escolar, nos processos de articulação e re-articulação, criando um clima positivo no ambiente escolar que tem favorecido o bom desempenho dos estudantes, comparativamente às outras unidades escolares estudadas.

A democracia radical, na perspectiva de Laclau e Mouffe (1987), apresenta-se neste caso, pela possibilidade de construção autônoma dos caminhos a serem percorridos de forma partilhada, sem roteiros prévios, sem manuais prescritivos, mas com um forte desejo coletivo de garantir um projeto de escola que efetivamente esteja em sintonia com a democratização da gestão e do conhecimento escolar.

-
1. As escolas estudadas da Rede Municipal de Pelotas foram as quarenta que estiveram representadas no Curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional, realizado mediante convênio entre a Faculdade de Educação/UFPel e a Prefeitura de Pelotas, no período 2005-2006.
 2. De acordo com BERNSTEIN (2000), dois sistemas de regras regem o enquadramento: as regras de ordem social, que se referem às formas que, nas relações pedagógicas, adotam as relações hierárquicas e as projeções em termos de conduta, caráter e boas maneiras; e as regras de ordem discursiva que se referem à seleção de conhecimentos, seqüência, ritmo e critérios do conhecimento.
 3. A cidade de Pelotas, como registramos em outros trabalhos, apresenta uma experiência histórica no campo das políticas públicas de democratização da gestão escolar. Em 1983, no contexto das lutas pela redemocratização do país, e atendendo à reivindicação do movimento dos professores, foi instituída, na rede municipal, a eleição dos diretores de escola com a participação da comunidade escolar. Nos anos 90, atendendo às exigências do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que previa a participação da comunidade escolar, na aplicação e controle desses recursos, a SME, com forte influência do Conselho Municipal de Educação (CME), incentivou a criação de Conselhos Escolares.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BEANE, J. A. **Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática**. Lisboa: Didáctica Editora, 2002.
- BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. **Pedagogy, Symbolic Control and Identity – Theory, Research, Critique**. New York/Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.
- BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva, com a colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto, Márcia dos Santos Windite e Livia Céspedes. 29. ed. Atual e ampl. São Paulo: Saraiva, 2002.
- BRASIL. **Lei nº 9394**, de 2 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- HYPOLITO, A.M. et al. Democracia Participativa e Gestão Escolar em diferentes contextos: uma construção teórico-metodológica. In: HYPOLITO, A. M.; LEITE, M.C.L.; DALL'IGNA, M. A.; MARCOLLA, V. (Orgs.) **Gestão Educacional e Democracia Participativa**. Porto Alegre : Editora da UFRGS, 2008.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia y estratégia socialista. Hacia una radicalización de la democracia.** Madrid: Siglo XXI, 1987.

LEITE, Maria Cecília; HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Modos de gestão, currículo e desempenho escolar.** (inédito). Trabalho apresentado no IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, João Pessoa, novembro 2009.

LOPES, Alice C. Integração e disciplinas nas políticas de currículo. In: _____; MACEDO, Elizabeth F. de. *Cultura e Política de Currículo*. Araraquara (SP): Junqueira&Marin, 2006. p. 139-157.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre a justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

SANTOS, B. de S. (Org.). **Democratizar a democracia:** os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade** – Uma introdução às teorias do currículo. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SLACK, J. D.. The theory and method of articulation in cultural studies. In: MORLEY, D.; CHEN, K. **Stuart Hall:** Critical dialogues in cultural studies. London; New York: Routledge, 1996. p. 112-127.